

Konfliktbearbeitungen von Kindergartenkindern – verbale resp. argumentative und nonverbale Muster

Birte Arendt
Universität Greifswald

Abstract

Der vorliegende Beitrag fokussiert Konfliktbearbeitungen in informellen Situationen von Kindern im Alter von 3–6 Jahren unter gesprächs- und argumentationsanalytischer Perspektive. Ausgehend von einer negativen Bewertung kindlichen Streitverhaltens wird nach der Berechtigung dieser pauschalisierenden Sichtweise gefragt. Es zeigt sich, dass bereits Kinder im Kindergartenalter Konflikte primär verbal bearbeiten und gezielt argumentative Mittel zur Stützung ihrer Position einsetzen.

1. Schreien, Drohen, Hauen: typisch kindliches Konfliktverhalten?

Kindliche Konfliktbearbeitungen gelten gemeinhin als aggressiv, manipulativ und egozentrisch, was sich in Attribuierungen als „kindisches Verhalten“ und Ausrufen wie „Das ist ja wie im Kindergarten!“ zur Bewertung von destruktiven Streitgesprächen zeigt. Damit werden Vorstellungen induziert, bei denen Kinder schreiend oder schlagend ihren Willen durchsetzen. Studien zu Gewalt an Schulen scheinen diesen Negativeindruck zu bestätigen (Spiegel 2009: 512). Auch Valtin (o.J.: 14) stellt fest, dass Vorschulkinder die körperliche Auseinandersetzung bevorzugen und hier grundsätzlich nach der Moral der strikten Gegenseitigkeit im Sinne „Wie du mir, so ich dir“ agieren. Argumentieren, was als „Allheilmittel“ der gewaltfreien Konfliktlösung gilt (Kienpointner 1996: 7),¹ scheint von Kindern nicht erwartbar zu sein. In diesem Beitrag soll der Frage nachgegangen werden, ob Kinder ihre Konflikte tatsächlich derart unkooperativ und ohne Begründungshandlungen

1 Laut Bayer (2007: 14) und Klein (1981: 250) lässt sich mit Argumentationen nicht nur ein Konflikt reduzieren, sondern selbstverständlich auch forcieren. Spranz-Fogasy (2005) ‚entlarvt‘ diese exhaustiv positive Zuschreibung als Teil einer „alltagsweltlichen Kommunikationsideologie“.

lösen. Die vorliegende Studie versteht sich als explorativer Beitrag sowohl zur gesprächsanalytischen Argumentationsforschung als auch zur Diskurserwerbsforschung, die die Entwicklung kommunikativer Praktiken bei Kindern fokussiert. Im Mittelpunkt stehen drei Geschwisterkinder im Alter von 3–6 Jahren, die über drei Jahre hinweg in informellen Situationen in ihrem Konfliktverhalten beobachtet wurden.

Die folgenden vier Fragen leiteten die Untersuchung:

1. Welche Konfliktbearbeitungsmuster realisieren Kindergartenkinder – verbale wie nonverbale?
2. Welche Praktiken der Opposition nutzen Kinder?
3. Welche konfliktbearbeitenden resp. argumentativen Muster sind beschreibbar?
4. Lassen sich Differenzen am Alter und/oder Geschlecht festmachen?

2. Argumentative Konfliktbearbeitung im Gespräch

Der Zweck einer Konfliktbearbeitung besteht darin, einen konkreten Streitpunkt zu beheben, idealerweise dadurch, dass beide Partner in Reaktion auf Argumente Zugeständnisse machen. Typische Arten der interaktiven verbalen Bearbeitung widerstreitender psychischer, sozialer und anderer Interessen, wie sie einem Konflikt zugrunde liegen, sind der Streit als spezifische emotionsgeladene Form der Konfliktbearbeitung (Spiegel 2009: 513; Fiehler 2000: 1435) und die Argumentation als rational dominierte Form. Die Ausweitung der Perspektiven auf Argumentationen durch Pragmatik und Gesprächsanalyse sowie die damit verbundene empirische Fundierung führten zwangsläufig auch zu einer Ausweitung des Begriffes in formaler wie funktionaler Hinsicht (Goodwin & Goodwin 1987: 239)² verbunden mit der Schwierigkeit der definitorischen Konstitution des Untersuchungsgegenstandes (Deppermann 2003: 14ff.).³ Argumentationen können als interaktive und integrierende (Heller 2012: 23) kommunikative Gattung mit dem Ziel der Überzeugung beschrieben werden, die eine spezifische Adressatenorientierung (recipient design) erfordert. In der gesprächsanalytischen Forschung wird

-
- 2 Die Differenzierung in formal und funktional fokussiert je unterschiedliche Aspekte der Äußerungen: Unter formal begreife ich primär die sprachlichen Mittel zur Markierung, wie bei Beleidigungen z.B. Schimpfwörter, die funktional die pragmatische Aufgabe haben, den anderen zu diffamieren, um ihn herabzusetzen.
 - 3 Diese Disparatheit des Forschungsfeldes macht es einerseits schwer, den Gegenstand Argumentieren zu definieren (Spranz-Fogasy 2003), gleichwohl erfordert gerade diese Heterogenität eine transparente und theoriegestützte Konturierung.

die verbale Konfliktbearbeitung mit argumentativem Kern zumeist als 5-schrittige Sequenz beschrieben, die aus 1. Auslösehandlung, 2. Dissensmarkierung, 3. Darlegungshandlung, 4. Akzeptanz, 5. Ratifikation der Akzeptanz besteht (Spranz-Fogasy 1986; Schwarze 2010).⁴ Die vorliegende Studie orientiert sich sowohl an gesprächsanalytischen Erkenntnissen, indem sie oppositionelle Handlungen unter interaktionaler Blickrichtung als sequenz- und argumentationseröffnende Aktivitäten ansieht, als auch an Erkenntnissen der Topos-basierten Argumentationsanalyse, wie sie von Kienpointner (1996) und Schwarze (2010) propagiert werden.

3. Befunde zu Konfliktbearbeitungen unter Kindern

Der vorliegende Untersuchungsgegenstand bildet in der Kindersprachforschung einen Schwerpunkt der Studien zum sogenannten Diskurserwerb, der die kindliche Realisation von kommunikativen Praktiken bzw. Gattungen fokussiert (Quasthoff & Kern 2007; Morek 2012; Heller 2012; Fiehler 2009). In der Forschung zum Diskurserwerb finden sich zwar Untersuchungen zum Streitverhalten aber kaum zum kindlichen Argumentieren.⁵ Ein musterhafter Verlauf von Streitinteraktionen wird in den Studien als dreigliedriges Schema beschrieben, das nach Kraft & Meng (2007: 441) aus: 1. Etablierung des Streitpunkts, 2. Bearbeitung des Streitpunkts und 3. Beilegung des Streitpunkts besteht. Beigelegt ist der Streit, wenn der Initiierende die Reaktion vom Interaktionspartner als Behebung akzeptiert. Streitpunkte können divergierende Spielpläne und Besitzansprüche ebenso sein wie divergierende Sachverhaltsdarstellungen. Empirische Studien zeigen, dass die verbale Reaktion auf eine Oppositionshandlung mit dem Alter der Kinder zunimmt (Kraft & Lanzen 1995: 97): Vokalische und körperliche Formen nahmen ab, sanken von 28,3 % bei den Dreijährigen auf 1,7 % bei den Sechsjährigen (Kraft/Lanzen 1995: 97). Das Nennen von Gründen werten sie als „spezifische komplexe Oppositionstechnik“. Die Ergebnisse von Kraft & Lanzen machen deutlich, dass Kinder nicht nur sprachliche Mittel nutzen, um Konflikte zu lösen, sondern auch körperliche Reaktionen oder rein vokalische Produktionen als Oppositionstechnik eingesetzt

4 Heller (2012) rekonstruiert ebenfalls ein fünfschrittiges Schema, exkludiert jedoch die Auslösehandlung und inkludiert die Etablierung der Begründungspflicht neben dem Abschließen und Überleiten als konversationelle Aufgaben (Jobs).

5 Zum kindlichen Streitverhalten vgl. exemplar. Andresen/Watermann 1998; Komor 2010; Biere 1978; Kraft/Meng 2007; Kraft/Lanzen 1995 und zum Argumentieren Heller 2012; Goodwin/Goodwin 1987; Goetz/Shatz 1999 und Völzing 1982. Im Fokus stehen zumeist ältere Kinder in schulischen Kontexten.

werden. Prototypisch scheint der folgende Ablauf zu sein: verbale Begründung – Drohung – Schreien – Hauen – Ruf nach Erwachsenen. Aber wie gerechtfertigt ist diese Auffassung? Welche kontextuellen Merkmale steuern den Verlauf der Konfliktbearbeitung?

4. Methode: Analyse von konfliktären Kind-Kind-Interaktionen

Da das Ziel in der Beschreibung der Konfliktbearbeitungen von Kindern mit dem Fokus auf den Argumentationen liegt, habe ich mich für die Analyse von Kind-Kind-Interaktionen, konkret von Interaktionen unter Geschwisterkindern im natürlichen, häuslichen Umfeld entschieden. Die spezifische Korpusbildung verdankt sich folgenden fünf Gründen. Erstens ermöglicht die Fokussierung von Kind-Kind-Interaktionen eine Beschreibung insbesondere der kindlichen Fähigkeiten ohne die interaktive Hilfe der Erwachsenen (Language Acquisition Support System (LASS) und Discourse Acquisition Support System (DASS) in Quasthoff & Kern 2007).⁶ Zweitens bildet die peer-Interaktion für Kindergartenkinder den zentrale Konfliktbearbeitungsmodus, da die Kinder lernen müssen/sollen, Konflikte ohne Erwachsene zu lösen. Drittens stellen Kind-Kind-Interaktionen trotz dieser Relevanz noch immer ein Forschungsdesiderat dar u.a. aufgrund der schwierigen Datenerhebung und -interpretation, wodurch über kinderspezifische Bearbeitungen kommunikativer Aufgaben noch wenig bekannt ist (Kidwell 2013). Viertens steht die Entscheidung für Aufnahmen aus informellen Situationen im Kontrast zu bisherigen Kindergarten-zentrierten Forschungen. Fünftens ermöglicht der longitudinale Zuschnitt langfristig auch Aussagen über Entwicklungsverläufe.

Die drei Geschwisterkinder Tine, Paule und Milla wurden über einen Zeitraum von drei Jahren (2010–2012) beim gemeinsamen Baden per Audiorekorder⁷ aufgenommen. Die Kinder waren beim ersten Gespräch vom Mai 2010 fünf

6 Diese Theorien gehen davon aus, dass der Sprach- und Diskurserwerb maßgeblich durch ein helfendes System von Erwachsenen (durch sog. Scaffolding) vorangetrieben wird. In Erwachsenen-Kind-Interaktionen ist es so mitunter schwierig, die originäre „Eigenleistung“ des Kindes zu beurteilen.

7 Ich habe mich bei dieser Korpusbildung gegen die Arbeit mit einer Videokamera entschieden, da zum Einen der technische Vorbereitungsaufwand ungleich höher gewesen wäre als bei bloßen Audioaufnahmen, bei welcher verdeckte Aufnahmen relativ problemlos realisierbar waren, und zum Anderen, da insbesondere verbale Praktiken im Zentrum meiner Arbeit stehen. Eine Rekonstruktion der – gleichwohl wichtigen – nonverbalen Aktivitäten ist für den größten Teil des Datenmaterials dennoch aus

[Tine], drei [Paule] und zwei [Milla] Jahre alt. Da es mir insbesondere um *Muster* von Konfliktbearbeitungen im Sinne kommunikativer Praktiken (Fiehler 2009: 26) ging, wurde zunächst eine Kollektion ähnlicher, konkret potenziell konfliktärer Sequenzen erstellt. Dafür habe ich in einem ersten Schritt dissidente bzw. kontrastierende Äußerungen (Oppositionshandlungen bzw. Problemmanifestationen) der Kinder fokussiert, da diese nach den bisherigen Forschungen sowohl einen Konflikt als auch argumentative Sequenzen anbahnen können. Anschließend habe ich den gesamten sequentiellen Kontext nach regelhaft wiederkehrenden Äußerungen und Äußerungsfolgen untersucht. Die für den vorliegenden Aufsatz zentralen 50 Sequenzen entstammen vier Gesprächen (05/2010; 09/2010; 04/2011; 05/2012).⁸ Die Aussagen über die Musterhaftigkeit und die Quantifizierungen in Bezug auf Variationen und die Verteilung spezifischer Mittel innerhalb des Musters beziehen sich auf diese Kollektion.

5. Ergebnisse: Muster und Markierungen

Ich werde im Folgenden einige einschlägige Befunde zur sprachlichen Markierung sowohl der Opposition als auch ihrer Bearbeitung, zu argumentativen Mitteln und zur Lösung konversationeller Aufgaben vorstellen.

Die häufigsten Konfliktanlässe waren in den vorliegenden Daten: der Besitz z.B. von Spielzeug (28 %), divergierende Spielpläne (19 %) und Differenzen in der verbalen Darstellung (13 %).

zwei Gründen möglich: Da ich als Analysierende bei den Datenerhebungen stets in unmittelbarer Nähe der Kinder war und teilweise die Szenen beobachtet habe, sind mir die Szenen auch visuell präsent. Zweitens benennen die Kinder zentrale nonverbale Aktivitäten zumeist retrospektiv selbst, wenn sie z.B. äußern: „ja, wenn du mich haust“. Dennoch gehe ich davon aus, dass die Analysen von Videodaten insbesondere im Kontext der Kindersprachforschung deutliche Vorteile gegenüber reinen Audioaufnahmen haben. Für ein Vergleichskorpus werden aktuell Videoaufnahmen von Kind-Kind-Interaktionen in einem Kindergarten erstellt.

- 8 Das bedeutet nicht, dass begründende Aktivitäten nur in Konfliktsituationen auftauchen. Auch bei anderen verbalen Aktivitäten, wie z.B. bei Rollenbeschreibungen im Rollenspiel oder Erzählungen, produzieren die von mir beobachteten 3–6-jährigen Kinder gehäuft Begründungen für bestimmte Entscheidungen. Es kann angenommen werden, dass sie ihre Äußerungen als potenziell begründungsbedürftig einschätzen. Damit demonstrieren sie sehr eindrucksvoll die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme.

5.1. Exemplarische Konfliktbearbeitungen

Die folgenden zwei detaillierter beschriebenen Sequenzen (Bsp. 01, 02) stammen aus dem Basistranskript einer Audioaufnahme aus dem Mai 2010. Es handelt sich um Beispiele, die ich als Repräsentanten für musterhafte Varianten der kindlichen Konfliktbearbeitung ansehe und die gleichzeitig Pole von Letzterem darstellen. Polar sind die Sequenzen insofern, als dass es in Bsp. 01 durch die begründende Kooperation zu einer kurzen unproblematischen Bearbeitung des Dissens ohne nonverbale Aktivitäten kommt und Bsp. 02 das „Gegenteil“ in Form einer Eskalation zeigt. Die maßgeblichen Interaktanten (Tine und Paule) und der jeweilige Konfliktanlass (divergierende Spielpläne) sind identisch.

5.1.1. Variante 1: begründende Kooperation

Die Kinder sitzen zu Beginn der Aufnahme seit ca. 3 Minuten gemeinsam in der Badewanne und haben Boote und Plastikdinos als Spielzeug zur Verfügung.

Beispiel (01): Kooperation

(05 2010 Ti Pa mi baden_Streit um Polizeiboot); Ti: Tine [4J.]; Pa: Paule [3J.]; Mi: Milla [2J.]

34 Pa:hallo, hallo
 35 Ti:du kannst nicht zu mir gucken.
 36 Pa:d!O!ch
 37 Ti:du siehst mich nicht. du guckst doch an land. ich bin nämlich
 38 unter wasser.
 39 <f<hey, ich hab n hai gesehen weißt du??>>
 40 Pa:hey, du hast den gerade auffressen?
 41 Ti:nein, gib mir den. der kann nicht [töten.(-)
 42 Pa: [nein
 43 aus spaß kommt jetzt hier unser freund an geswom (.) hallo buff

Das Bsp. 01 enthält insgesamt fünf Oppositionshandlungen (Z. 35; 36; 37; 41; 42), die mit *nein*, *nicht* und *doch* markiert sind. Oppositionshandlungen werden im gesamten Korpus zumeist derart explizit markiert. Weitere Formen sind paraverbale Markierung (z.B. laute vokalische Äußerung in Form von *A:h*, *aua:*) oder Konstruktionsübernahmen (format tying)⁹, die partiell mit einer Negation ergänzt

9 Derartige Konstruktionsübernahmen sind als eine Art Sprachrecycling zu verstehen, bei der die Struktur der Bezugsäußerung oder selbige komplett übernommen wird (Goodwin/Goodwin 1987: 215). Wenn die gesamte Bezugsäußerung identisch wie-

werden (Tine: *ich darf als erster*, Paule: *ich darf als erster*). Trotz dieser Häufung kommt es in Bsp. 01 nicht zu einem Streit. Der Konfliktanlass besteht darin, dass Tine in Z. 35 die spielerischen Möglichkeiten im Rollenspiel restringiert, indem sie das Spielangebot der Begrüßung (*hallo, hallo*) von Paule in Z. 34 (Auslösehandlung) als inadäquat zurückweist und implizit als Vorfall rahmt (Dissensmarkierung). Paule opponiert direkt mit der Partikel *doch* und paraverbal mittels eines gesetzten Akzents (Z. 36). Diese Opposition wird von Tine als Etablierung einer Begründungspflicht anerkannt, was sie in Z. 37f. ratifiziert, indem sie ihre Position mit den Topoi aus der Kausalität, konkret aus der Relation zwischen Ursache und Wirkung (Da du an Land guckst: Ursache, kannst du mich unter Wasser nicht sehen: Folge), begründet. Als Form der sprachlichen Markierung können hier die Partikel *doch* und das Adverb *nämlich* angesehen werden, die an vorhandene Wissensbestände appellieren, sowie die explizite Wiederholung ihrer Oppositionsäußerung. Die meisten Begründungen kommen im Korpus jedoch ohne explizite Marker aus, sodass die Funktion von den Interaktanten – und letztlich auch von den Forschenden – aus dem sequentiellen Kontext erschlossen werden muss. Diese fehlenden Markierungen sind jedoch keineswegs kinderspezifisch, sondern vielmehr typisch für Realisationen im Gespräch (Schwarze 2010). Formal handelt es sich um Darlegungshandlungen, die im Modus der Faktizität (Präsens, Indikativ, aktiv) realisiert werden. Beispiele für realisierte Markierungen sind *weil*, *darum* und *deswegen*. (Paule: *so/du hast das auch bei mir so, darum ...* (09_2010); Paule: *[weil er eben das st!!/mmt., das nich orange schwarz ist* (04_2011); Paule: *deswegen mÖcht ich AUuch nicht., dass du da anl!E!ckst* (04_2011).

Topoi aus der Kausalität werden von den Kindern überdurchschnittlich häufig eingesetzt. Mit 15 Vorkommen ist er neben den Topoi aus der Zeit (2x) und den Topoi aus der Einordnung (2x) der häufigste Topos. Die Ergebnisse zeigen, dass die beobachteten Kinder spätestens ab dem Alter von 4 Jahren in der Lage sind, kausale Relationen als verbale Begründungshandlungen zu realisieren (auch Völzing 1982: 67ff.) – auch wenn sie sie nicht konsequent einsetzen.

Durch Tines nachfolgende Spieläußerung (Z. 39), die in Bezug auf die Argumentationssequenz einen Rahmenbruch darstellt, da nach dem 5-Schritt-Modell der Interaktionspartner die Darlegungshandlung akzeptieren müsste, steigt sie aus dieser aus. Damit rahmt sie retrospektiv und implizit ihre eigene Argumentation als erfolgreich und ausreichend. Paule ratifiziert diese Interpretation, indem er das

derholt wird, erfolgt die Kontrastierung und damit die Markierung der Opposition durch den Wechsel der Interaktanten.

Spielangebot annimmt.¹⁰ Der Konflikt wurde somit nicht explizit beendet, sondern durch die Ratifizierung des Spielangebots implizit beigelegt, ein Muster was nach Komor (2010, 169) besonders für Fünfjährige typisch ist. Eine explizit verbalisierte Akzeptanz, Beendigung und/oder Überleitung in das Spiel findet in keiner Sequenz meiner Daten statt. Das kooperative Muster der Konfliktbearbeitung, das die Kinder in der Mehrzahl (43/50) realisieren, besteht aus (1.) einer Auslösehandlung, (2.) einer Dissensmarkierung und (3.) einer Bearbeitung des Dissens durch Rechtfertigung und/oder Begründung, ggf. mit einer Wiederholung und (4.) einer impliziten Beendigung durch (Wieder-)Aufnahme einer bzw. der Spielinteraktion. Den Zugzwang, der einer Oppositionshandlung inhärent ist, erkennen und bearbeiten die Kinder responsiv und zeigen eine klar kooperative Orientierung.

5.1.2. Variante 2: Eskalation

Das folgende Bsp. 02 entspricht in seinem Verlauf sowohl prototypischen Vorstellungen über kindliches Streiten als auch einem eskalierenden Muster der Konfliktbearbeitung durch verschiedene den Konflikt intensivierende Handlungen.

Beispiel (02): Eskalation

(05 2010 Ti Pa mi baden_Streit um Polizeiboot); Ti: Tine [4J.]; Pa: Paule [3J.]; Mi: Milla [2J.]; M: Mutter

```

60 Ti: paule und jetzt spritzen wir wohl wasser in das boot,
61     <ff<PAULE::!NEI:N!>>
62     wasser in das boot. so machen, wir machen das wie der
63     kleine rosane fisch. wir spritzen wasser in das boot
64 Pa: <f<nE:in!>>
65 Ti: doch. <f<gut paule du darfst nich mehr mItspielen_>>
66 Pa: aber da soll kein wasser rein!
67 Ti: pau.le::, dann nehm ich dir bald das boot weg und ((Wasser
68     spritzt, Gerangel, Tine haut Paule))
69 Pa: wasse:: <ff<Ahh::::::::::>> (Jammern/Weinen)
70 Ti: ahh:::::::::: (Jammern)

```

10 Z. 41 kann ebenfalls als Begründungshandlung gelesen werden. Danach wäre „der kann nicht töten“ als kausale Erklärung ihrer verneinenden Antwort auf Paulas Frage (Z. 40) zu deuten (sinngemäß: Nein, der hat den nicht aufgefressen, weil er nicht töten kann). Ohne die kontextuelle Rekonstruktion der Demonstrativpronomina *der* und *den* in den Äußerungen (Sind die beiden *den* referenzidentisch?), ist die Frage nach der konkreten Referenz nicht abschließend zu klären.

71 Pa: AU:::::A:::::, mama: tine hat mich
 72 Ti: mein schönes kleines
 73 M: nee, komm das ist viel zu groß für das ding
 74 Pa: NE:I:N

Die Sequenz in Bsp. 02 entspricht in ihrem Verlauf: Schreien – Drohen – Hauen – Ruf nach Erwachsenen der eingangs beschriebenen gängigen Vorstellung über kindliche Konfliktbearbeitungen. Dies ist aber mitnichten der Fall: Nur in 7 Sequenzen gingen die Bearbeitungen durch die Kinder mit körperlichen Auseinandersetzungen einher, wie sie Bsp. 02 zeigt. Diese Form muss somit nach meiner Datenlage hinsichtlich der Auftretenshäufigkeit als eher untypisch eingeordnet werden. Gleichwohl beinhaltet der Ablauf konstitutive Elemente kindlichen Streiten, die jedoch keineswegs für eine kindliche Konfliktbearbeitung allgemein typisch sind. Der Anlass besteht wiederum in unterschiedlichen Spielplänen. Tine will in Paules Integritätssphäre – sein Boot – eingreifen und wird gleichzeitig von Paule entsprechend attackiert,¹¹ was aus ihrer Äußerung *Paule, nein* (Z. 61), die in erhöhten Lautstärke und Geschwindigkeit vorgebracht wird, geschlossen werden kann. Diese paraverbalen Mittel stellen neben der expliziten Anrede in dieser Lautstärke deutliche Indikatoren für die Dringlichkeit ihres Appells und die emotionaler Erregung dar. Auf die Zurückweisung einerseits und das „übergriffige“ Angebot andererseits reagiert Paule mit einer deutlich markierten (Lautstärke + Akzent) Opposition (Z. 64). Diese Konstruktionsübernahme in sehr reduzierte Form führt gleichzeitig auf verbaler Ebene die Spiegelbildlichkeit seiner Handlung vor: Er opponiert auch mit *nein* in erhöhter Lautstärke. Die strikte Gegenseitigkeit, die Valtin (o.J.) für die kindliche Streitpraktiken im Allgemeinen deklariert hat, kann hier als Erklärung für das sehr ähnliche Verhalten angesehen werden. Darauf äußert Tine mit *doch* den Anfang einer „reziproken Wortbatterie“ (Komor 2010: 158), die typischerweise aus nein-doch-Sequenzen besteht. Zur Intensivierung ihrer Forderung äußert sie mit *gut, paule, du darfst nicht mehr mitspielen* in Z. 65 eine Drohung, die sie als statushoch positioniert, da sie sich damit die Entscheidungshoheit über die Teilnahme zuspricht. Diese als argumentum ad baculum einzuordnende Äußerung hat immenses konfliktintensivierendes Potenzial. Eine Kompromissbereitschaft ist nicht erkennbar. Paule insistiert auf seiner Ablehnung, indem er in Z. 66 lediglich den Grund für seine Ablehnung präzisiert. Tine agiert in Z. 67 nur teilresponsiv, indem sie zwar das Thema *Boot* ratifiziert, Paules

11 Da lediglich Audiodaten vorliegen und ich diese Szene weder beobachtete habe noch eine sprachliche Erwähnung der Handlung erfolgte, ist nicht eindeutig entscheidbar, warum Tine in Z. 61 derart heftig reagiert.

kausale Begründung jedoch ignoriert und vielmehr mit einer lokal konkreteren Drohung kontert: Ich nehme mir das Boot trotz deines Widerstandes (Z. 67). Beide Kinder orientieren sich in dem Beispiel 02 primär an ihren eigenen Äußerungen, auf denen sie insistieren, wodurch sie den Kontrast und damit auch der Konflikt verstärken. Die Auseinandersetzung eskaliert, als Tine ihren Kontrahenten Paule physisch attackiert, was dieser mit vokalischen Mitteln (Schreien) als „erfolgreichen“ Angriff rahmt. Als die Mutter das Bad betritt, klagt Paule bei dieser „höheren Instanz“ das Verhalten Tines an (Z. 71), bricht jedoch ab. Tine bearbeitet in Z. 72 den Konflikt nicht weiter, indem sie in einen Rollendialog wechselt. Damit erzielt sie die Wirkung des „Unbeteiligtseins“, was Paulas Anschuldigung wenig plausibel erscheinen lässt. Der Konflikt um das Boot wird im weiteren Gesprächsverlauf durch eine Mutter-Sohn-Interaktion fortgeführt.

Drohungen, nonresponsive Reaktionen, Nachäffen und Beleidigen habe ich als konfliktintensivierende Praktiken eingeordnet. Bei der Betrachtung unter longitudinaler Perspektive zeigen die Daten, dass eine deutliche qualitative Ausweitung dergestalt zu verzeichnen ist, dass das verbale Repertoire der Kinder zunimmt, die „Gangart in der Konfliktaustragung zu verschärfen“. Das bedeutet jedoch nicht, dass die Arten der Konfliktbearbeitung auch insgesamt unkooperativer und aggressiver werden. Das Inventar erweitert sich, der quantitativ messbare Einsatz verringert sich gemessen an der Anzahl der Sequenzen. Innerhalb der einzelnen Sequenzen wird das Spektrum aber reicher. Das heißt, dass die Kinder immer kooperativer miteinander umgehen. Für die konfliktreduzierenden Praktiken, wie z.B. Begründen, Entschuldigen und Bagatellisierungen, ist eine ähnliche Ausweitung über die Zeit nicht nachweisbar.

5.2. Zusammenfassung: Markierte Opposition, implizite Argumentation und dominante Kooperation

Als zentral lassen sich die in der Überschrift genannten Befunde: (1.) markierte Opposition, (2.) implizite Argumentation und (3.) dominante Kooperation für die beobachteten konfliktären Kind-Kind-Interaktionen klassifizieren. Hinsichtlich der Musterrealisation ist Folgendes festzuhalten: Im Kontrast zum fünfschrittigen Modell zur Bearbeitung von Dissensmarkierungen mit argumentativem Kern unter Erwachsenen zeigen die Daten neben der sprachlich deutlich markierten Oppositionshandlung zumeist lediglich responsive Reaktionen darauf, auch in Begründungsform, ohne weitere Bearbeitungen oder explizite Abschlüsse. Letztere werden in der Regel durch einen Rahmenbruch dergestalt initiiert, dass ein (Rollen-)Spieldialog aufgenommen wird, der die Bearbeitungssequenz als beendet ratifiziert. Die argumentativen Äußerungen werden kaum sprachlich markiert und

von den Topoi aus der Kausalität dominiert. Es finden sich in den Sequenzen typische als kinderulturell erachtete Mittel, wie Nachäffen, Beleidigen durch – sehr kreative – Schimpfwörter und Wortbatterien zur Konfliktintensivierung, die sich unter longitudinaler Perspektive erweitern. Konstruktionsübernahmen sind als Oppositionsmarkierung und auch als Reaktion darauf sehr häufig belegt. So werden in einer Überbietungssequenz auch aus 05/2010 die Äußerungen konsequent mit dem Pronominaladverb *dafür* eingeleitet, was in expliziter Wiederholung von „dafür + Vollverb“ oder „dafür + hat“ (Tine: *dafür kann meins aber Auch trotzdem schwümmn*; Paule: *meiner hat dafür hier ein ausguck*) realisiert wird. Es werden hier Topoi aus dem Vergleich, konkret aus der Verschiedenheit, aufgerufen, die auf eine bessere Bewertung des eigenen Spielzeugs abzielen, was gleichzeitig Auswirkungen auf die Positionierung hat.¹² Sehr deutlich wird an diesen Beispielen das konfliktintensivierende Potenzial dieser argumentativen Technik sichtbar, was die These vom Allheilmittel Argumentation ad absurdum führt.

Hinsichtlich der Auswirkung des Geschlechts erbringen die Daten heterogene Befunde. Konstatieren Goodwin & Goodwin (1987) in ihrer Untersuchung von 6–13-Jährigen eine klare Geschlechterdifferenz, so widerlegen die Befunde von Goetz & Shatz (1999) diese Differenz. Hinsichtlich der Argumente zeigen sich ab dem Alter von vier Jahren eher Ähnlichkeiten: Topoi aus der Kausalität wurden sowohl von Tine (4x) und Paule (5x) als auch ab 2012 von Milla (4x) in vergleichbarer Anzahl realisiert. Topoi aus der Zeit wurden von Tine (5J.), aus der Einordnung von Paule (4 & 5J.) und aus dem Vergleich von Tine (4x) und Paule (4x) in einer einzigen Sequenz implizit gezeigt. Die älteste Schwester nimmt eine Sonderstellung ein. Sie nutzt die argumentativen Mittel kaum, um ihre zahlreichen initiierten und insistierenden Oppositionen (67 insgesamt) zu begründen, was kontextuelle Ursachen haben kann: Im Geschwisterkontext rahmt sie als Älteste ihre Äußerungen und Handlungen häufig als nicht-begründungsbedürftig. Sie inszenierte sich auch über die – primär von ihr – realisierten Konfliktinitiiierungen als statushoch, indem sie sich damit die Entscheidungs- und Deutungshoheit zuspricht. Die hierarchische Struktur, wie sie für Kinderbeziehungen nicht untypisch ist, wird von ihr damit stets aufs Neue aktualisiert. Auch Drohungen (6x Tine, 7x Paule) werden in gleicher Weise eingesetzt. Hinsichtlich des Schreiens als vokalischer Oppositionshandlung zeigt sich eine Dominanz bei Paule (6 von insgesamt 14) und Milla

12 Die beschriebene Sequenz kann mit Deppermann (2003: 24) als „interpersonale[r] Wettbewerb“ bezeichnet werden, da es hier wie auch in anderen Sequenzen nicht um die Durchsetzung einer Meinung o.ä. geht, sondern um die „Erlangung interpersonaler Anerkennung“.

(6 von insgesamt 14) als den jeweils jüngeren Kindern. Milla als jüngstes Kind ist selten an der Konfliktbearbeitung beteiligt, da sie aber auch kaum mit opponierenden Handlungen konfrontiert war. Bei ihr kommt das Alter, das als soziales und nicht biologisches zu konzipieren ist, damit am deutlichsten zum Tragen. Die älteren Kinder bearbeiten die Konflikte mit den obigen Einschränkungen ähnlich nach dem „verkürzten“ Muster.

6. Fazit: Dominanz verbaler Kooperation

Die Konfliktbearbeitung erfolgt bei den untersuchten Kindern primär verbal, was das Ergebnis von Komor (2010, 168) bestätigt. Im Korpus dominieren kooperative kurze Bearbeitungssequenzen. Konfliktintensivierende Handlungen sind allerdings auch in formaler Vielfalt vorhanden, auch wenn sie nicht häufig eingesetzt werden. Es lässt sich konstatieren, dass das Diskursmuster Streit trotz seiner Komplexität kompetent erworben wurde (auch Arendt 2012), was für Erzählungen und Erklärungen für Kindergartenkinder nicht in ähnlicher Form belegt werden kann. Gleichzeitig zeigen die Kinder eine dominant kooperative Orientierung. Altersdifferenzen sind insofern wirksam, dass die Jüngste (Milla) sich kaum an den Konfliktbearbeitungen beteiligt. Inwieweit der Umstand, dass es sich im Korpus um Geschwisterkinder handelt, die Kooperativität gefördert hat, lässt sich nicht endgültig klären. Ein noch auszuwertendes Vergleichskorpus von Videoaufnahmen aus einem Kindergarten wird hier mehr Klarheit über die Reichweite der Ergebnisse bringen. Deutlich wurde auch, dass der Einsatz von Topoi nicht per se konfliktreduzierend ist. Wie die Daten zeigen, steht das beschriebene Konfliktverhalten in deutlichem Kontrast zum eingangs paraphrasierten. Dieses ist m.E. – neben der Datenspezifik – durch eine verzerrte Wahrnehmung zu erklären: Auf streitende Kinder werden Erwachsene in der Regel dann aufmerksam, wenn Erstere schreien oder aber Letztere gerufen werden. In der überwiegenden Mehrzahl bekommen Erwachsene schlicht nicht mit, wie sich Konflikte anbahnen und diese von den Kindern selbständig und kooperativ gelöst werden.

Literaturverzeichnis

- Andresen, Helga & Watermann, Bärbel 1998: Sprechen – Streiten – Schlagen. Untersuchungen zu kooperativem und nicht-kooperativem Verhalten von Vorschulkindern in Konfliktsituationen. In: Franz Januschek & Klaus Gloy (Hg.), *Sprache und/oder Gewalt*. Oldenburg: Red. OBST. (= OBST; Bd. 57). S. 85–102.

- Arendt, Birte 2012: Die Realisierung des Diskursmusters Streit bei Vorschulkindern unter interaktional pragmatischer Perspektive. In: Jolanta Mazurkiewicz-Sokołowska, Werner Westphal, Alicja Gąszyk (Hg.), *Mehrsprachigkeit und Spracherwerb in Theorie und Praxis*. Hamburg: Kovac. (= Philologia; Bd. 167). S. 109–126.
- Bayer, Klaus 2007: *Argument und Argumentation*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Biere, Bernd Ulrich 1978: *Kommunikation unter Kindern. Methodische Reflexionen und exemplarische Beschreibungen*. Tübingen: Niemeyer. (= Linguistische Arbeiten; Bd. 65).
- Deppermann, Arnulf 2003: Desiderata einer gesprächsanalytischen Argumentationsforschung. In: Arnulf Deppermann & Martin Hartung (Hg.), *Argumentieren im Gespräch*. Tübingen: Stauffenburg. (= Stauffenburg Linguistik; Bd. 28). S. 10–26.
- Fiehler, Reinhard 2000: Emotionalität im Gespräch. In: Klaus Brinker, Gerd Antos, Wolfgang Heinemann, Sven F. Sager (Hg.), *Text- und Gesprächslinguistik*. Berlin: de Gruyter. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; Bd. 16). S. 1425–1438.
- Fiehler, Reinhard 2009: Kommunikative Praktiken als Grundformen der Verständigung. In: Michael Becker-Mrotzek (Hg.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider. (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis; Bd. 3). S. 25–51.
- Goetz, Peggy J. & Shatz, Marilyn 1999: When and how peer give reasons: justifications in talk of middle school children. In: *Journal of Child Language* 26. S. 721–748.
- Goodwin, Marjorie H. & Goodwin, Charles 1987: Children's arguing. In: Susan Philips, Susan Steel, Christine Tanz (Hg.), *Language, Gender, and Sex in Comparative Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 200–248.
- Heller, Vivien 2012: *Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht*. Tübingen: Stauffenburg. (= Stauffenburg Linguistik; Bd. 67).
- Kienpointner, Manfred 1996: *Vernünftig argumentieren*. Reinbek: Rowohlt.
- Kidwell, Mardi 2013: Interaction among children. In: Jack Sidnell & Tanya Stivers (Hg.): *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester: Wiley-Blackwell. S. 511–532.
- Klein, Wolfgang 1981: Logik der Argumentation. In: Peter Schröder & Hugo Steger (Hg.), *Dialogforschung*. Düsseldorf: Schwan. (= Sprache der Gegenwart; Bd. 54). S. 226–252.
- Komor, Anna 2010: *Miteinander kommunizieren – Kinder unter sich. Eine empirische diskursanalytische Untersuchung zur Ausbildung kindlicher Kommunikationsfähigkeit*. Münster: Waxmann. (= Sprach-Vermittlungen; Bd. 8).
- Kraft, Barbara & Lanzen, Christina 1995: Zur Entwicklung des Widersprechens bei Vorschulkindern. Formen der Etablierung von Opposition. In: *Der Deutschunterricht* 1. S. 94–99.
- Kraft, Barbara & Meng, Katharina 2007: Streit im Kindergarten. Eine Diskursanalyse. In: Angelika Redder (Hg.), *Diskurse und Texte. Festschrift für Konrad Ehlich zum 65. Geburtstag*. Tübingen: Stauffenburg. S. 440–457.
- Morek, Miriam 2012: *Kinder erklären. Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich*. Tübingen: Stauffenburg. (= Stauffenburg Linguistik; Bd. 60).
- Quasthoff, Uta M. & Kern, Friederike 2007: Familiäre Interaktionsmuster und kindliche Diskursfähigkeit. In: Heiko Hausendorf (Hg.), *Gespräch als Prozess*. Tübingen: Narr. (= Studien zur deutschen Sprache; Bd. 37). S. 277–305.

- Schwarze, Cordula 2010: *Formen und Funktionen von Topoi im Gespräch*. Frankfurt/M.: Lang. (= Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik; Bd. 28).
- Spiegel, Carmen 2009: Streitschlichtung. In: Michael Becker-Mrotzek (Hg.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider. (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis; Bd. 3). S. 512–524.
- Spiegel, Carmen 2011: *Streit. Eine linguistische Untersuchung verbaler Interaktionen in alltäglichen Zusammenhängen*. Neuaufl. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Spranz-Fogasy, Thomas 1986: ‚widersprechen‘. *Zu Form und Funktion eines Aktivitätstyps in Schlichtungsgesprächen*. Tübingen: Narr.
- Spranz-Fogasy, Thomas 2003: Alles Argumentieren, oder was? Zur Konstitution von Argumentation in Gesprächen. In: Arnulf Deppermann & Martin Hartung (Hg.), *Argumentieren im Gespräch*. Tübingen: Stauffenburg. (= Stauffenburg Linguistik; Bd. 28). S. 27–39.
- Spranz-Fogasy, Thomas 2005: Argumentation als alltagsweltliche Kommunikationsideologie. In: *Deutsche Sprache. Zeitschrift für Theorie, Praxis und Dokumentation* 33. S. 141–156.
- Valtin, Renate (o.J.): Was Kinder über Streit denken. http://www.familienhandbuch.de/cms/Haeufige_Probleme-Streit.pdf. (Stand 02/2013).
- Völzing, Paul-Ludwig 1982: *Kinder argumentieren. Die Ontogenese argumentativer Fähigkeiten*. Paderborn: Schöningh.